

rios? Ou melhor, que outros aspectos desta pessoa não conseguimos ver, ou aos quais não dedicamos a devida atenção?

Seguramente não poderia dizer com precisão e de antemão o que existiria neste *além* das identidades institucionais. Poderíamos, talvez, tentar uma pequena resposta a essa pergunta por outra via, se voltássemos as nossas atenções para os saberes, conhecimentos e experiências de cada um, à parte daqueles que fazem com que se esteja ocupando este ou aquele posto específico. Se propiciássemos um *contexto* voltado para esses saberes e conhecimentos, eles talvez conseguissem se *desentocar*, sair à luz, e as conseqüências disto poderiam ser as mais variadas, como bem pudemos ver pela passagem do paciente médico.

Considero os saberes e conhecimentos como um componente essencial do humano mas, como conseqüência de uma série de impeditos relacionais e discriminatórios, terminam, como vimos, por não aparecer, tornando-se quase *imperceptíveis* e até *esquecidos* pelas próprias pessoas que os possuem. Sejam oficiais ou não, costumam-se passar batido por eles. É que eles geralmente não são considerados como sinais fortes o suficiente para se articulá-los com um diagnóstico ou uma *evolução*. O mais das vezes, eles ficam simplesmente no *limbo* dos sinais fracos, sinais de pouca pertinência nas classificações gerais do âmbito tradicional do tratamento.

Em decorrência disto, como dissemos, não nos é facilitado ver a complexidade e a riqueza de cada um e de todos, mergulhados que muitas vezes estamos no meio de gabaritos simplificados que filtram a relação com o outro e consigo mesmo. Quando muito, no que diz respeito ao paciente, a percepção desta riqueza se dá em uma situação circunscrita de terapia dual, de grupo ou mesmo familiar.

Quanto ao pessoal de tratamento, a situação tampouco é muito diferente. Os filtros institucionais, mormente os de *status* e de função, regulam em geral as relações e as percepções, não obstante haja alguma pequena ampliação do reconhecimento recíproco entre as pessoas de uma mesma equipe ou de equipes que se inter-relacionam

nam com uma determinada freqüência. Mas, mesmo assim, o relacionamento costuma pautar-se principalmente pelo que cada um sabe e deve saber fazer em seu trabalho, que permanece sendo quase sempre o mesmo, devido às alocações fixas de funções, típicas das estruturas dos nossos equipamentos. Ou seja, conhecimentos e experiências pessoais que porventura venham a aparecer caem igualmente no *porão* da baixa pertinência.

É bom lembrar que, ao me referir aos processos terapêuticos, como há pouco o fiz, não quero dizer que eles não sejam necessários ou efetivos. O que acontece, muito freqüentemente, é que eles ficam restritos aos seus atores e *encapsulados* no seu próprio âmbito, não indo além de suas fronteiras. Isto vale, a meu ver, tanto para os pacientes quanto para o pessoal de tratamento.

Ora, não nos podemos esquecer de que a vida no equipamento de saúde mental não se limita a esses processos, é preciso mais. Existe aí uma pequena sociedade em que todos estão inseridos, e cuja historicidade não se restringe à historicidade das relações que se dão nesses processos terapêuticos específicos que são, de sua parte, ingavelmente importantes. É preciso um *além deles*, caso contrário se correia o risco de cair em uma *serialização* de pequenas ilhas de relacionamentos, alheias ao universo complexo da multirreferencialidade e da transferência multifocal.²²

A PEDAGOGIA, DE NOVO

Éra o início dos anos de 1970, em um bairro da periferia de Orly. Claire Heber-Suffrin, professora primária de uma classe de alunos com dificuldades escolares, estava ainda no início de sua carreira profissional. Claire ainda não tinha muita familiaridade com a técnica Freinet naquela época, muito embora a escola onde trabalhava utilizasse alguns procedimentos desta técnica.

Foi assim que, ao levar a sua classe para uma exploração do meio

²² Cf. p. 40, acima.

em uma pequena aldeia afastada de Orly, ela teve a sua primeira experiência com aquilo que ela chamaria mais tarde de *trocas de saberes*. Num dado momento da excursão, algumas crianças se dirigiam a ela, animadas e cheias de curiosidade, pedindo-lhe a autorização para aprenderem a ordenhar vacas, com a ajuda de um fazendeiro da região. Embora se perguntando em quê aquilo iria ajudar as crianças a passarem de ano, Claire se deu conta da intensidade do anseio das crianças e de como isto repercutia nela mesma. Esta pequena *negociação* das crianças com o fazendeiro entusiasmou-a a tal ponto, que ela não só lhes deu permissão para que fossem aprender a ordenha com o fazendeiro, como também começou a procurar na aldeia por outras pessoas que pudessem ter outras coisas para ensinar às crianças. Aconteceu que nos dias seguintes, algumas das crianças da classe foram aprender a ordenhar, outras foram construir a maquete de um chalé típico da região, com um marceneiro local, e outras foram escutar histórias de alguns idosos da aldeia.

A partir desta experiência e de outras que se seguiram, nas quais algumas pessoas que se dispuseram a ensinar o que sabiam, passaram também a aprender com outras, Claire se pergunta: "Como fazer um projeto suportado coletivamente, como uma outra maneira de fazer a escola? Isto me parecia ser da ordem do sonho e do impossível" (Heber-Suffrin, 1992, p. 18). Procurando instrumentar-se melhor para lidar com a sua questão, Claire passou a pesquisar alguns pensadores e educadores, dentre os quais Ivan Illich, Paulo Freire, Freinet, Laborit e Edgar Morin e, em seguida, desenvolveu seu primeiro projeto, a que chamou de *Redes de Trocas de Saberes na Escola*.

Claire continuou a investir em seu sonho e, alguns anos mais tarde, esta experiência das redes foi expandida para as comunidades em geral, sendo criada na década de 1980 uma associação à qual foi dado o nome de *Redes de Trocas Recíprocas de Saberes*.²³

O ponto de partida das redes é que cada um sabe alguma coisa e

²³ O nome original é *Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs*.

por menor que seja este saber, ele pode ser valorizado e transmitido a alguém que deseje adquiri-lo. Neste sentido, há aí uma estreita concordância com a posição de Bleger (1972, p. 60-1): "Não há ser humano que não possa ensinar algo, quando mais não seja pelo simples fato de ter certa experiência de vida. Esclareçamos, além disso, que não se trata somente de aprender no sentido limitado de recolher informação explicitada, mas de converter em ensino e aprendizagem toda conduta e experiência, relação ou ocupação".

Como nessas redes cada pessoa é considerada ao mesmo tempo *ofertante e demandante* de saberes, as relações se estabelecem em um nível de *paridade e reciprocidade*. Aquele que aprende, por exemplo, alguns conceitos de matemática com alguém, poderá ensinar o contrário a um outro que, por sua vez, irá ensinar a um terceiro como trabalhar com um processador de textos no computador, e assim por diante, em uma rede que pode expandir-se interminavelmente. Neste intercâmbio, as pessoas aprendem um saber que desejam adquirir e, ao mesmo tempo, *aprendem a ensinar* o que sabem, através da difícil experiência de partilhar com o outro o que se sabe. Voltaremos a isto.

Este é um pequeno exemplo para mostrar rapidamente qual é o espírito presente em uma rede de troca de saberes. Como também pudemos ver aí, esta rede opera de modo flexível e não entra em considerações de hierarquia de saberes ou de *status*. Aqui existe algo que nos interessa sobremaneira, quanto a essas trocas. O *valor* é o *próprio saber* transmitido, além do fato de que aquele que se encontra na posição de ensiná-lo, é ele próprio, *valorizado*, o que fortalece, assim, as bases para uma verdadeira sociabilidade.

Finalmente, todo e qualquer participante das redes, além de ser um ofertante e um demandante de saberes, é encorajado a ser também um participante na construção e na manutenção de sua rede, ou mesmo na construção de novas redes. Este é um dos aspectos que contribuem para existam atualmente mais de setecentas dessas redes espalhadas pela Europa, África e América Latina.

E O CLUBE DOS SABERES?

Voltemos aos primórdios das Redes de Trocas Recíprocas de Saberes. Claire Heber-Suffrin (1992, p. 12) assim comenta a experiência que teve durante a temporada em que esteve com as crianças, naquela pequena aldeia: "Alguma coisa se passou de muito forte, em parte inconscientemente com as minhas crianças e talvez comigo também: isto fazia parte da vida que circulava. As crianças viam, durante a hora do estudo, contar, escrever e redigir. E, sem o ter ainda teorizado, me parecia já naquela época, que só temos saberes para comunicá-los, e, para comunicar, é preciso por conseguinte que o saber circule. O saber é feito para criar a relação, e comunicando-o, nos apropriamos dele".

Isto mesmo. *Aconteceu, deu um clique!* "A consistência precede a existência. O acontecimento singular da «tomada de consistência» gera os tempos, os espaços e as substâncias próprias dos agenciamentos", nos diz o *amigo* Guattari (1981, p. 163).

"[...] só conhecemos alguma coisa à condição de nos reconhecermos e de reconhecermos alguém; aprender depende de relações e de tramas que traçam a rede desses deslocamentos, mas também se mistura às *cadeias circunstanciais da amizade*"²⁴, também nos diz Michel Serres (1998, p. 12).

De um lado, crianças com dificuldades de aprendizagem e, de outro, as dificuldades de comunicação e de relacionamento nos nossos equipamentos. Nada mais próximo do universo de nossas preocupações. As questões relativas à aprendizagem e à comunicação estão na base dos problemas psicopatológicos, já nos apontava Pichon-Rivière.

Este me parece ser um argumento sólido para que pensemos em um empreendimento que possa fortalecer em especial estes dois processos. Um coletivo concreto, voltado para a criação de redes de

²⁴ Grifo nosso.

relacionamentos que privilegiem o ensino e a aprendizagem, promovendo uma intensificação na *qualidade de presença* de cada um.

Criar mais um *espaço* que possa ser frequentado livremente, sem distinção, assim como uma espécie de clube, cuja *jóia* de associado fosse composta tão-somente dos saberes, aonde se pudesse ir, estar com os outros e simplesmente fazer conhecidos, *fazer conhecimentos*.²⁵ É neste sentido que pensamos na criação de um Clube dos Saberes.

Sem distinção! Já falamos algumas vezes sobre a hierarquia – talvez melhor dizer *hierarquias* – no equipamento de saúde mental e as dificuldades que essas assimetrias trazem. Existe, porém, mais um ponto que me parece ser digno de nota quanto a isto. É a presença, em geral, de uma assimetria bastante acentuada e, até mesmo *contrafóbica*, entre o dito *normal* e o docente do qual ele cuida.

Mas, não seríamos todos *normopatas*, inseridos que estamos "na trama mesma do tecido e do discurso social"?²⁶ O que há de mais transversal – e sem distinção de classes – em todas as pessoas que convivem nessas assimetrias, senão o desejo, os saberes e a *linguagem*?

Novamente o acolhimento, os encontros e o reconhecimento

Se dermos uma rápida olhada no verbete *acolher*, no Aurélio ou no *Michaëlis*, poderemos encontrar aí vários sentidos como, por exemplo, *hospedar, receber, aceitar, tomar em consideração, dar crédito a alguém*. Pois, a meu ver, é de tudo isto que se trata. Acolher, nunca é demais reiterar este tema, é aceitar e tomar em consideração o outro, reconhecendo-o em seu estilo e em suas riquezas. Ao ser "reconhecido por outros, cada um aumenta a sua implicação quanto à sua relação com os outros", nos lembra Authier (1998, p. 267).

Mas, para que se dê o reconhecimento, é preciso que haja encontros. E no entanto, o encontro não é programável, como já vi-

²⁵ Cf. Nota 29, adiante.

²⁶ Cf. p. 45, acima.

mos. O encontro, propriamente dito, simplesmente *acontece*. Por esta razão, quando se fala em *programar o aleatório*, deve-se levar em conta que isto significa criar *planos* que comportem um *possível* dos encontros, que criem condições mínimas para que o reconhecimento e o desejo possam ter a sua expressão. É preciso promover mais espaços potenciais²⁷ que possam *conter* os investimentos de cada um, sempre à sua medida.

Nesta perspectiva é que penso, *temendo*, caber um clube voltado para o universo dos saberes, que possa acolher tantos quantos ali queiram ir, à medida de seu desejo, abrindo um espaço para o reconhecimento de suas riquezas: seus conhecimentos, suas experiências, suas histórias. Um espaço onde haja uma ambiência tal que a comunicação não se fundamente nas nossas assimetrias tradicionais.

Por que não criar mais um espaço que possibilite uma *justificação* para se *estar aí*? Por mais fugidio que seja este momento de presença, pode haver algo que se comunique, algo que se comunique na "dimensão da existência a mais sufocada na vida corrente. . ." (Oury, 1992, p. 146), ou seja a dimensão *plática*. Contar para o outro, ser reconhecido, é o desejo mais fundamental do homem²⁸ e a base mesma da transferência. Agregaria a estas observações uma contribuição preciosa de Authier. É que, um conhecimento, além do seu sentido voltado para o saber, é também e, sobretudo, um conhecido:²⁹ "Conhecimentos: pessoas que têm relações entre si" (Authier, 1998, p. 266).

A mutualização dos conhecimentos e a ensinagem

Antes de continuarmos, é preciso lembrar que o saber de que falamos não é somente um *saber-fazer* ou um *saber a respeito* das coi-

²⁷ Cf. p. 80, acima.

²⁸ Cf. p. 87, acima.

²⁹ "Connaissances: personnes qui ont des relations entre elles". A palavra *connaissance* tem também o significado de *conhecido*, tanto no francês quanto no português. Portanto, em nossa língua, quando dizemos conhecimento, podemos também nos referir a uma "pessoa com quem travamos relações" (Authier).

sas. Como nos dizem Mony Elkaim & Isabelle Stengers (1994), o saber é "ontológico", ele é "produção e especificação recíprocas da quele que sabe e daquilo que é sabido".³⁰ Estamos, portanto, falando de um processo de autoprodução e de produção do outro.

Um dos aspectos fundamentais daquilo que gostaríamos que ocorresse no Clube dos Saberes é a sustentação da *reciprocidade*, na qual, como dissemos, cada um é ao mesmo tempo *ofertante* e *demandante* de saberes.

Além da especificação recíproca do que sabe e daquilo que é sabido, apontada por Elkaim & Stengers, seria importante também podermos produzir uma transformação na dissociação formal entre o que ensina e o que aprende, dissociação esta cuja estrutura é muito semelhante, senão igual, à que existe entre o *que cuida* e o *que é cuidado*. Lembremos que esta dissociação, em nosso contexto, adquire um caráter eminentemente forte, como obstáculo ao tratamento.

Constituindo-se como um espaço de *mutualização* dos saberes, este clube pode vir a promover condições para novos modos de relação, introduzindo alguns arranjos nessas dissociações. Aquele que aprende, ensina ao que ensina, pelas próprias dificuldades ou questões que ele lhe aponta. Dependendo da *qualidade de presença*, ao acolher as questões daquele que aprende, o que ensina aprende mais sobre si e sobre ele, além de aprender mais sobre aquilo que sabe. E algo mais acontece, um outro saber aparece naquele que ensina: ele *aprende* mais a *ensinar*.

Sabemos, de Michel Polanyi (1983), que o conhecimento explícito, aquele que temos condições de transmitir a um outro, está sustentado por um outro tipo de conhecimento, que é ainda mais fundamental, o conhecimento tácito.³¹ O conhecimento tácito é o que subjaz ao explícito e sobre o qual não temos palavras para dizer, não

³⁰ Estas palavras dos autores se referem ao conceito de *enaction*, desenvolvido por Francisco Varela. Quanto a isto, cf. Varela, 1989 e da Costa, 1993.

³¹ Em seus trabalhos iniciais, Polanyi utilizava *conhecimento* (*knowledge*) e *conhecer* (*knowing*) praticamente como sinônimos. Mais tarde, ele prefere considerar o conhecimento como o *processo de conhecer* (*knowing*) – atente-se para a forma ge-

o reconhecemos conscientemente. Ao tentarmos organizar o nosso conhecimento para partilhá-lo com outrem, tomamos consciência de mais alguns aspectos daquilo que conhecemos tacitamente.³² Com isto, produz-se um maior auto-reconhecimento e um fortalecimento do próprio conhecimento, não só explícito como também tácito: "sempre se aprende mais do que se crê, do que se pode demonstrar verbalmente ou acusar conscientemente" (Bleger, 1972, p. 78).

Concebendo desta maneira este processo de compartilhamento dos saberes e todas as suas implicações, podemos dizer que aquilo que chamamos de mutualização não se restringe à interação entre duas ou mais pessoas, mas inclui igualmente uma relação consigo mesmo. Existe aí uma inextricabilidade do ensinar, do aprender e, portanto, do comunicar. Há aí, para usarmos um neologismo de Bleger, uma *ensinagem*.

"Ensino e aprendizagem constituem passos dialéticos inseparáveis, integrantes de um processo único em permanente movimento, porém não só pelo fato de quando há alguém que aprende tem que haver outro que ensina, mas também em virtude do princípio segundo o qual não se pode ensinar corretamente enquanto não se aprende durante a mesma tarefa de ensino" (Bleger, 1972, p. 58).

Despiramidalizar os saberes e os lugares

No âmbito do Clube dos Saberes estamos, portanto, falando mais de pessoas do que de personagens da pirâmide das identidades. Poderíamos dizer que uma de suas referências básicas é a posição de Tosquelles (1995, p. 38), em sua afirmação de que "permanecemos mais ligados à pessoa e suas transformações, do que à personalidade dos docentes, ou à nossa".

rundiva deste termo, que, em uma tradução literal, poderia ser *conhecendo*. Quanto a este processo do conhecimento, cf. Polanyi, 1974, e Polanyi, 1983, especialmente o capítulo "Tacit Knowing", p. 1-25.

³² É o que alguns autores denominam *conversão do conhecimento*. Quanto a isto, cf. Nonaka & Takeuchi, 1997.

Uma outra preocupação do Clube dos Saberes é também a promoção da retomada e do incremento do papel operativo do paciente, como também das classes institucionais mais intimidadas diante da *caixa preta* do saber terapêutico piramidalizado. A possibilidade do exercício de diferentes papéis³³ e funções, em diversas situações e por todos os que participam do clube, deve também ser uma preocupação permanente. Criar esta diversidade, é abrir possibilidades de mudanças no "conjunto de experiências, conhecimentos e afetos" (Pichon-Rivière) com os quais cada um pensa e age, ou seja, nos *esquemas referenciais* de cada um e, conseqüentemente, nos esquemas referenciais do conjunto dos participantes, mediante uma operatividade relacional consigo mesmo, com o outro e com os objetos. As suas práticas, portanto, poderiam *inocular* a cultura do equipamento, como dissemos há pouco, por meio de novas qualidades de relacionamentos e de investimentos, abrindo espaço para um aumento das *relações complementares* e, conseqüentemente das *constelações* de conhecimentos (nos dois sentidos), *desafogando* o universo de cada um para aquilo que Delcuze e Guattari chamam de *múltiplas cidades transversais*.

REVENDO O COLETIVO

Mas o que é que faz que as pessoas frequentem um clube? Várias razões, certamente. Vamos tentar *circunscrever* uma situação específica, para melhor nos localizarmos.

Quando alguém vai ao clube jogar vôlei, por exemplo, ele terá uma razão, uma justificação, para se encontrar com os seus companheiros de time, os jogadores do time oponente, o juiz etc. Quando a partida está *rolando*, todos concentram as suas ações e suas relações em torno de um *objeto concreto* que é a bola. No momento do jogo, cada um mantém a sua atenção voltada para ela, tendo como plano de fundo os outros, suas posições e as possíveis relações que

³³ Cf. Nota 13, Capítulo 5.